استناد به این مقاله: پریرخ، مهری؛ ارسطوپور، شعله؛ نادری، رامین (۱۳۹۰). اثربخشی کارگاه‌های آموزشی سواد اطلاعاتی برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی: پژوهشی با رویکرد زمینه‌گرا. پژوهش‌نامه کتابداری و اطلاع رسانی، ۱ (۲)، ۲۰۱-۲۲۴.

اثربخشی کارگاه‌های آموزشی سواداطلاعاتی برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی: پژوهشی با رویکرد زمینه‌گرا[1]

دکتر مهری پریرخ[2]، دکتر شعله ارسطوپور[3]، رامین نادری[4]

دریافت: ۱۳۹۰/۳/۲۱، پذیرش: ۱۳۹۰/۳/۳۱

چکیده

هدف: *هدف عمده این پژوهش، بررسی تأثیر کارگاه سواداطلاعاتی زمینه‌گرا در تحول درک دانشجویان تحصیلات تکمیلی از مفاهیم سواداطلاعاتی و رشد مهارت‌های آنان در جستجوی اطلاعات و بهره‌گیری از آن در پیشبرد پژوهش است.*

روش: *پژوهش به صورت شبه تجربی و اقدام پژوهی و با شیوه تحلیلی انجام شد. ۲۰ نفر دانشجوی کارشناسی ارشد در دو گروه "روانشناسی و علوم تربیتی" و "کتابداری" آزمودنی‌ها را تشکیل دادند. دو پرسشنامه، با سؤال‌های باز طراحی شد. پرسشنامه اول، برای شناسایی ویژگی‌های شرکت‌کنندگان و زمینه موضوعی پژوهش در دست انجام آنها و پرسشنامه دوم (در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون استفاده شد) که میزان درک آنها از مفاهیم و مهارت‌های سواداطلاعاتی را سنجید، مبتنی بر استانداردهای سواداطلاعاتی ACRL تدوین شد. محتوای کارگاه‌ها بر پایه نیازهای تعیین شده آزمودنی‌ها شکل گرفت. در طول کارگاه هر آزمودنی بر پایه موضوع مورد تحقیق خود به جستجو و فعالیت پرداخت.*

یافته‌ها: *گرچه در پیش آزمون گروه اول مشخص کردند که درک مناسبی از مفاهیم سواداطلاعاتی ندارند ولی هر دو گروه در پس آزمون مفاهیم را درک کرده و پاسخ‌های مرتبطی به سؤال‌ها دادند. هر دو گروه در پیش آزمون به مشکلاتی مانند روبرو شدن با بازیافت‌های زیاد، در برخی مواقع عدم کاربرد کلیدواژه‌هایی که انتخاب می‌کنند و عدم توانایی در استفاده از بازیافت‌ها اشاره کردند. اما در پس آزمون همه آنها از نتایج کارگاه رضایت داشته و دریافتند که چگونه دامنه موضوع را محدود کنند، به اطلاعات دست یابند و از آن در فرایند پژوهش استفاده نمایند.*

کلیدواژه‌ها: *برنامه‌های آموزشی زمینه‌گرا، سواداطلاعاتی زمینه‌گرا، آموزش سواداطلاعاتی زمینه مدار، آموزش سواداطلاعاتی در بافت، دانشجویان تحصیلات تکمیلی، دانشگاه فردوسی مشهد*

---

[1] Information Literacy in Context

[2] . استاد گروه کتابداری و اطلاع‌رسانی دانشگاه فردوسی، mparirokh@gmail.com

[3] . رئیس بخش ارزیابی و مجموعه‌سازی مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فناوری اطلاعات، arastoopoor@gmail.com

[4] . کارشناس ارشد کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشگاه فردوسی مشهد naderi.lib@gmail.com

مقدمه و بیان مسئله

سواداطلاعاتی، سواد بنیادین جوامع دانش محور در قرن حاضر لقب گرفته است. این مفهوم اگرچه ریشه در علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی دارد، اما در جایگاه خود مقوله و حوزه‌ای مجزا به شمار می‌آید (Lloyd & Williamson, 2008). از آنجائیکه سواداطلاعاتی به توانمندی‌های فردی توجه دارد، به منزله پاسخی مناسب به نیازهای جامعه اطلاعاتی در نظر گرفته می‌شود. هدف غایی هر برنامه سواداطلاعاتی، نه تنها آموزش بلکه تبدیل آموزش گیرنده به یک یادگیرنده فعال و تقویت مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر در اوست (American Library Association, 1989). بنابراین، برنامه سواداطلاعاتی کمک می‌کند تا یادگیری در فراگیران نهادینه شود. فراگیران برنامه سواداطلاعاتی "می‌آموزند که چگونه یاد بگیرند". زیرا آنها می‌دانند چه چیزی نیاز دارند، چگونه باید دانش را سازمان بدهند، اطلاعات را بیابند، چگونه عقاید را تحلیل کنند و حقایق را کشف و استفاده کنند به گونه‌ای که دیگران نیز بتوانند از آموخته آنها بهره‌مند شوند (همان).

برای اینکه آموزش فراگیران سواداطلاعاتی مؤثر باشد و توانمندی‌های یاد شده را به بار آورد، اول، ضروریست از زیربنای نظری و اعتبار لازم برخوردار باشد. به سخنی دیگر، بر پایه اصولی استاندارد بنا شود. در این راستا، در آموزش و یادگیری سواداطلاعاتی، مجموعه‌ای از چارچوب‌ها، اهداف و استانداردها مورد استفاده قرار می‌گیرد. انواع انجمن‌ها و نهادها به طراحی این چارچوب‌ها به صورت استانداردهای سواداطلاعاتی و یا رهنمودهایی برای تربیت باسوادان اطلاعاتی پرداخته‌اند[۱] (ALA 1989, ACRL, 2000). در تمام این استانداردها و رهنمودها، توانمندی‌های فکری و شناختی فراگیران و نیز مهارت‌های آنان مورد توجه است (پریرخ، ۱۳۸۶). این رهنمودها بر توانمندی فرد در شناسایی نیاز اطلاعاتی، شناساسی منابع، ابزارهایی که بتواند به نیاز اطلاعاتی پاسخ دهد و در دسترسی به اطلاعات کمک کند، چگونگی جستجوی اطلاعات و منابع اطلاعاتی، بهره‌گیری از آنها در ضمن رعایت اصول اخلاقی تأکید دارند. کوتاه سخن اینکه استانداردها و رهنمودهای سواداطلاعاتی، ویژگی‌های لازم در مورد دانش و مهارت مورد نیاز برای کشف حقایق با هدف حل مشکلات و مسائل فردی در اختیار قرار می‌دهد. به همین دلیل استانداردهای سواداطلاعاتی مبنای بسیاری از آموزش‌ها، ارزیابی‌ها و نیز پژوهش‌ها

---

[۱] ترجمه برخی از این استانداردها به فارسی منتشر شده است. برای نمونه مراجعه شود به انتظاریان و همکاران (۱۳۸۸) و ترجمه استانداردهای انجمن کتابخانه های دانشکده‌ای و پژوهشی که توسط علی حسین قاسمی انجام شده و در سایت انجمن کتابداران آمریکا قابل دسترس است.

قرار می‌گیرند.

دوم، از دیگر عواملی که در موفقیت برنامه‌ها می‌تواند مؤثر باشد اطلاعات مبتنی بر نیازهای فردی است که عنصر کلیدی در سواداطلاعاتی می‌باشد. هر فرد به اطلاعاتی متفاوت از فرد دیگر نیاز دارد، چون مشکل و مسئله‌ای که با آن روبروست متفاوت از دیگری است. بر این پایه، اگر برنامه‌های سواداطلاعاتی مبتنی بر اطلاعات مورد نیاز فرد باشد، به تدریج که آموخته‌ها شکل می‌گیرد، فراگیر به حل مشکل نزدیک شده و بهتر به ارزش و اهمیت هر مهارت پی‌می‌برد. بنابراین، شناخت کافی نسبت به آن مهارت پیدا می‌کند. چنین برنامه‌هایی بیشتر موفقیت را تجربه می‌کنند. جانسون و اندرسون (Johnston & Anderson, 2005) نیز برقراری پیوند میان برنامه آموزش سواداطلاعاتی با بستر مرتبط با آن را شخصی‌سازی آموزش می‌شناسند. آنها شخصی‌سازی آموزش را برای بوجود آمدن هوش موفق[1] ضروری می‌دانند. این نوع هوش برای رسیدن به هدف‌ها و موفقیت‌های اقتصادی و اجتماعی ضروری است. از طرف دیگر، از منظر متخصصانی چون پیاژه یادگیری برای افراد به معنی فراهم‌آوردن شرایطی است که یادگیرنده به صورت فعال خود به اکتشاف دانش بپردازد (Piaget, 1970). این نکته کلیدی‌ترین عامل در پیاده‌سازی برنامه‌های سواداطلاعاتی مبتنی بر نیاز یا زمینه‌گرا[2] است و زمانی می‌تواند صورت گیرد که محتوای برنامه یادگیری مرتبط با نیازهای او باشد. بنابراین، در صورتی برنامه‌های سواداطلاعاتی می‌توانند اثربخشی لازم را برای فراگیران داشته باشند که الف) هرچه بیشتر به تفاوت‌های فردی، از جمله نیازهای اطلاعاتی خاص فراگیران توجه کرده و برنامه‌ها و محورهای مورد توجه آنها در بافت نیازهای شرکت‌کنندگان طراحی و اجرا گردد؛ ب) بر پایه یک نظم و طرح منطقی ارائه گردند (Eisenberg & Johnson, 1996). به سخنی دیگر، برنامه‌ها از استانداردها و رهنمودهای موجود بهره‌گیرند.

به تازگی در خارج از کشور بحث سواداطلاعاتی زمینه‌گرا به صورت جدی مطرح و در پژوهش‌های مختلف محور توجه قرار گرفته است. ولی در ایران تا کنون پژوهشی به صورت جدی و مستقیم اثربخشی استفاده از چنین برنامه‌هایی را مورد سنجش و ارزیابی قرار نداده است. بنابراین، پژوهش کنونی در پی پاسخگویی به این سؤال است که تا چه میزان یک برنامه آموزشی مبتنی بر استانداردهای سواد اطلاعاتی که بر پایه نیازهای اطلاعاتی دانشجویان طراحی و اجرا شود، می‌تواند به نیازهای آنان پاسخ دهد.

---

[1] Successful intelligence

[2] Information Literacy in Context

تجربه‌های مشابه در ایران و سایر کشورها

از آنجائیکه پژوهش‌های سواداطلاعاتی بیشتر در خارج از ایران انجام شده است، ابتدا این پژوهش‌ها به صورت مختصر بررسی می‌شود. سپس، تحول‌های رخ داده در ایران مرور می‌گردد.

پیشینه پژوهش در خارج از ایران

بسیاری از پژوهش‌های انجام شده در حوزه سواداطلاعاتی در بسترهای آموزشی صورت گرفته است. یافته‌های این پژوهش‌ها خواه ناخواه در درجه اول به نیازهای برخاسته از همین بسترها بوده است (Lloyd & Williamson, 2008). در اینجا به مواردی اشاره می‌شود که به هدف این پژوهش نزدیک است.

بروس (Bruce, 2000) با انجام مروری عمیق در پژوهش‌های انجام شده مربوط به حوزه سواداطلاعاتی، به این نتیجه رسید که پژوهش‌های حوزه سواداطلاعاتی را می‌توان به ۴ دوره اصلی تقسیم کرد:

۱) دوره پیش از رایانه[1] (دهه ۱۹۸۰ به قبل)؛

۲) دوره پژوهش‌های عملیاتی[2] (نیمه اول دهه ۱۹۹۰)؛

۳) دوره پژوهش‌های اکتشافی[3] (نیمه دوم دهه ۱۹۹۰)؛

۴) دوره پیشرفت و پختگی[4] (ابتدای سال ۲۰۰۰ به بعد).

دوره اول به زمانی باز می‌گردد که هنوز استفاده از منابع رایانه‌ای رواج چندانی نداشته و آموزش استفاده از کتابخانه بیشتر به آموزش چگونگی استفاده از منابع غیر الکترونیک کتابخانه‌ای پرداخته بودند و بیشتر شامل مهارت‌های اطلاع‌یابی و آموزش‌های کتابشناختی بوده است. بروس با اشاره به این نکات یکی از تأثیرگذارترین نویسندگان این دوره را کولثاو می‌داند. دوره دوم به زمانی باز می‌گردد که اصطلاح "سواداطلاعاتی" برای اولین بار در متون و پژوهش‌های مختلف به کار رفت. در این دوره، حوزه آموزش اولین حوزه‌ای بود که میزبان پژوهش‌های عملی سواداطلاعاتی قرار گرفت. دوره سوم، دوره گسترش مفهوم سواداطلاعاتی از بستر اولیه خود یعنی آموزش به سایر محیط‌ها و بسترها، انگاره‌های جدید و حوزه‌هایی متفاوت همچون جوامع مختلف و یا محیط‌های کاری گوناگون بود.

---

[1] Precursor Phase
[2] Experimental Phase
[3] Exploratory Phase
[4] Evolving Phase

بروس در توصیف دوره چهارم، به این نکته اشاره می‌کند که در بستر آموزشی به احتمال دیدگاه و معنایی که در ذهن هر یک از دانشجویان و اساتید است متفاوت است. بنابراین، ویژگی‌ها و مهارت‌های سواداطلاعاتی باید به این نیاز توجه کند. به سخنی دیگر، مهارت‌های سواداطلاعاتی باید در متن نیاز فردی قرار گیرد. وی معتقد بود که در این صورت مفاهیم در بهترین وضعیت زمانی برای افراد معنا خواهند داشت. به همین دلیل، دوره چهارم، از دیدگاه بروس، دوره توجه به متن یا زمینه در اجرای برنامه‌های سواداطلاعاتی است.

پژوهش‌ها و برنامه‌های ملی نیز به آموزش سواداطلاعاتی زمینه‌گرا پرداختند (مانند پروژه‌های اجوکیت[1] و ددیکیت[2] و یا برنامه آموزشی سواداطلاعاتی در دانشگاه مالمو[3] (در قاسمی، ۱۳۸۵)؛ پروژه مایل (مدل آموزش سواداطلاعاتی)[4] در دانمارک، و یا پروژه‌های "ویکو"[5] و "راد اند وینک"[6]، در نروژ؛). برخی از گزارش‌ها شامل تجربه‌هایی است که برنامه‌های محلی سواداطلاعاتی زمینه‌گرا را مورد توجه و آزمون قرار دادند (مانند، Hunt and Bricks 2004; Reder & Davila 2005; Hepworth and Smith, 2008; Hoyer, 2011). این تجربه‌ها نیز اهمیت و ارزش این روش را در کسب سواداطلاعاتی و کاربرد موفق آن نشان می‌دهند.

پژوهش‌های چندی نیز به بررسی اهمیت یا تأثیر برنامه‌های زمینه‌گرای سواداطلاعاتی پرداختند. برای نمونه سان (Sun, 2002) در چین، این روند را برای همگام شدن با تحولات جهانی و ظهور جامعه اطلاعاتی ضروری می‌داند؛ امبری و نیوهام (Ambrey & Newham, 2006)، و والر (Waller, 2009) در دانشگاه کمبریج و پترسون (Patterson, 2009) در دانشگاه دابلین به ادغام برنامه‌های آموزش سواداطلاعاتی با برنامه درسی کلاس‌های دانشگاهی پرداختند. آسلین و لم (Asselin & Lam, 2007) و نیز چو و همکارانش (Chu, Tse & Chow, 2011) برنامه‌های زمینه‌گرا در مدارس را که مبتنی بر پروژه و پرس و جو مدار[7] بود، تجربه کردند. نتیجه این پژوهش‌ها گسترش بهره‌گیری از این روش در آموزش‌های سواداطلاعاتی، در کشورهای مختلف می‌باشد. آنها نتیجه گرفتند که فراگیران باید از فرایندهای مختلف تجربه کسب کرده و این تجربه را در پیوند با نیازهای خود قرار دهند تا سواداطلاعاتی واقعی را بیاموزند.

---

[1] EDUCATE (End-user Courses in Information Access through Communication Technology) http://educate.lib.chalmers.se
[2] DEDICATE (Distance Education Information Courses through Networks)
[3] ***Malmö University***
[4] MILE: Model for Information Literacy Education (http://mile.auc.dk/)
[5] VIKO:The road to information literacy (http://www.splq.info/issues/vol37_3/06.htm)
[6] råd & VINK: Web tutorial in information literacy for students (http://www.splq.info/issues/vol37_3/ 07.htm)
[7] Inquiry project-based learning

پیشینه پژوهش در داخل ایران

پژوهش‌های متعددی در حوزه سواداطلاعاتی در ایران صورت گرفته است. در مجموع می‌توان گفت که اگرچه بسیاری از آنها گروه‌های هدف متفاوتی را مد نظر قرار داده‌اند اما، در عمل کمتر پژوهشی به نیازهای خاص هریک از این گروه‌ها توجه نشان داده است. بیشتر این پژوهش‌ها در جهت شناسایی سطح سواداطلاعاتی افراد در جامعه‌های گوناگون بوده است.

شاید بتوان اولین گام‌ها در جهت بومی‌سازی مفهوم سواداطلاعاتی در ایران را به ترجمه مقاله‌ای از تاناسکویچ در سال ۱۳۶۱ دانست. از دیگر تلاشها در این زمینه می‌توان به سال ۱۳۶۷ و ارائه مقاله‌ای در زمینه ارائه رهنمودهایی برای آموزش روش استفاده از کتابخانه در اولین سمینار کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی در ایران اشاره کرد (فتاحی، ۱۳۶۷). نیمه دوم دهه ۱۳۷۰ توجه بیشتری در متون و پژوهش‌های دانشگاهی به مفهوم سواداطلاعاتی به صورت مستقیم و غیر مستقیم صورت گرفت. به‌طوری که اولین پایان‌نامه دانشجویی در مقطع کارشناسی ارشد به صورت جدی به بحث آموزش استفاده کنندگان کتابخانه پرداخت. تقوی (۱۳۷۶) در پایان‌نامه خود تدوین و تولید نرم افزاری چند رسانه‌ای برای آموزش شیوه بهره‌گیری از کتابخانه را مطرح کرد. طباطبایی (۱۳۷۸) در پایان‌نامه خود با یک مطالعه مروری به بررسی مفهوم سواداطلاعاتی پرداخت. با نگاهی به پژوهش‌ها و مقاله‌های منتشر شده در دهه هفتاد می‌توان به این نتیجه رسید که بحث سواداطلاعاتی در ایران بیشتر تحت عنوان "آموزش استفاده کننده" مطرح بوده است. در اواخر دهه۱۳۷۰ کم کم استفاده از اصطلاح "سواداطلاعاتی" برای توصیف این مفهوم مطرح گردید. پریرخ (۱۳۸۶) این دهه را دهه افزایش تعداد کتابداران متخصص در کتابخانه‌ها و در نتیجه جدی‌تر شدن بحث پیاده‌سازی برنامه‌های آموزشی برای استفاده کنندگان در کتابخانه‌ها می‌داند. برای نمونه در دانشگاه علوم پزشکی مشهد، از سال ۱۳۷۵ برنامه‌های سواد اطلاعاتی با هدف برقراری ارتباط بین استفاده کننده و کتابخانه برای افزایش توانمندی استفاده کنندگان برای بهره‌گیری از منابع و امکانات موجود در کتابخانه، برگزار شد (مدیرامانی، ۱۳۷۸ در پریرخ، ۱۳۸۶). کتابخانه مرکزی دانشگاه فردوسی مشهد نیز برنامه سواداطلاعاتی را از سال ۱۳۷۸، برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی و اعضای هیأت علمی آغاز کرده است (همان). در دهه ۱۳۸۰، شاهد پژوهش‌های مختلف در زمینه سنجش سواداطلاعاتی و عناصر آن در گروه‌های مختلف هستیم. بختیارزاده (۱۳۸۱) در پایان‌نامه ارشد خود، به بررسی سطح سواد دانش آموختگان دانشگاه الزهرا پرداخت و در مجموع سطح سواداطلاعاتی آنها را نامطلوب ارزیابی کرد. از

جمله پیشنهادهای وی، بهبود برنامه‌های آموزشی و درسی در دانشگاه‌ها در پیوند با افزایش سطح سواداطلاعاتی دانشجویان بود. یکی از نتایج جالب این پژوهش، وجود تفاوت معنادار میان سطح سواداطلاعاتی دانشجویان رشته‌های مختلف بود که می‌تواند حاکی از تفاوت سطوح نیاز به برنامه‌های آموزش مختلف باشد.

در سال ۱۳۸۳ برگزاری همایش آموزش استفاده کنندگان و توسعه سواداطلاعاتی در کتابخانه‌ها مراکز اطلاع‌رسانی و موزه‌های آستان قدس رضوی در مشهد، یکی از نقاط عطف در جهت آشنایی بدنه جامعه دانشگاهی و غیر دانشگاهی فعال در حوزه کتابداری و اطلاع‌رسانی با مفهوم سواداطلاعاتی بود. در این همایش مقالات مروری و پژوهشی متعددی در پیوند با مفهوم سواداطلاعاتی و سنجش و ارزیابی مهارت‌های مرتبط با این مفهوم در جامعه‌های مختلف ارائه شد.

تأثیر جدی برگزاری این همایش را می‌توان در گرایش دانشجویان تحصیلات تکمیلی، به ویژه ارشد، در انتخاب موضوع پایان‌نامه دانست. چرا که چندین پایان‌نامه ارشد طی سالهای ۱۳۸۵ تا ۱۳۸۶ در این زمینه انجام شد که همه آنها به بررسی وضعیت سواداطلاعاتی در افراد مختلف پرداختند (از جمله مقدس زاده، ۱۳۸۵؛ طبیب نیا، ۱۳۸۵؛ جولاهی ساروی، ۱۳۸۵؛ قاسمی، ۱۳۸۵). جولاهی ساروی در پایان‌نامه خود به بررسی میزان سواداطلاعاتی سرپرستاران بیمارستان‌های خصوصی شهر تهران پرداخت. این پژوهش را شاید بتوان جزء اولین تلاش‌ها برای سنجش و بررسی مفهوم سواداطلاعاتی در یک محیط کاری و نه آموزشی دانست.

در نیمه دوم دهه ۱۳۸۰ افزون بر ادامه دادن به انجام ارزیابی سواداطلاعاتی در گستره‌ای فراتر از محیط آموزشی، پژوهشگران مدل‌ها، استانداردها و اسناد ملی مرتبط با سواداطلاعاتی را مورد توجه قرار دادند. در این راستا باب الحوائجی و عینی (۱۳۸۸) در مقاله‌ای به بحث طرح توسعه آموزش سواداطلاعاتی در سند چشم‌انداز ۲۰ ساله آموزش و پرورش و ارائه الگویی جهت تحقق اهداف سواداطلاعاتی پرداختند. آنان الگویی به نسبت بومی از استانداردهای جهانی ارائه دادند. همچنین، پندپذیر و چشمه سهرابی (۱۳۸۹) بر پایه مدل شش مهارت بزرگ آیزنبرگ و برکویتز، سواداطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه را مورد بررسی قرار دادند.

پس از انجام مطالعات متعدد دانشگاهی و غیر دانشگاهی، زمان مناسبی برای ارائه ابزاری استاندارد برای سنجش سواداطلاعاتی به ویژه در بسترهای آموزشی فراهم‌آمده بود. سیامک و داورپناه (۱۳۸۸) در پژوهشی به تدوین ابزاری استاندارد برای سنجش مهارت‌های سواداطلاعاتی برای دانشجویان کارشناسی

پرداختند. از این رویکرد، پژوهش‌های انجام شده در نیمه دوم دهه ۱۳۸۰ با بهره‌گیری از مدل‌ها و استانداردهای گوناگون در تلاش بودند که فعالیت‌های در پیوند با آموزش سواداطلاعاتی در سطح کشور را با پیشرفت‌های بین‌المللی همسو نمایند. همچنین با ارائه پیشنهادهایی در پی گذر از نیازهای محدود بومی و بهبود وضع موجود به سوی معیارهای جهانی بودند.

با نگاهی به متون، پایان‌نامه‌ها و پژوهش‌های مستقل صورت گرفته در ایران می‌توان به این نتیجه رسید که اگر دهه ۱۳۷۰ دهه زمینه‌سازی و آشنا نمودن جامعه کتابداری و اطلاع‌رسانی با مفهوم سواداطلاعاتی باشد، نیمه اول دهه ۱۳۸۰ زمان گذار از مبانی نظری و سنجش عملی مفاهیم در جامعه‌های مختلف است. با نگاهی به برخی از پژوهش‌های صورت گرفته در نیمه دوم دهه ۱۳۸۰، شاید بتوان آن را دوره مطالعات انطباقی و جستجوی بستر استاندارد در زمینه سواداطلاعاتی نام نهاد.

توجه به نیاز فراگیران که بروس (Bruce, 2000) مورد توجه قرار داد و در بسیاری از متون و پژوهش‌های خارج از ایران به چشم می‌خورد، در پژوهش‌های انجام شده در ایران دیده نشد. به نظر می‌رسد در ایران برنامه‌های سواداطلاعاتی هنوز در حال تجربه اندوزی بسر می‌برد. بیشتر پژوهش‌های انجام شده بر پایه خود اظهاری از طریق پرسشنامه بوده‌اند که سطحی است و به تنهایی نمی‌تواند تصویری واقعی از نگرش‌ها و باورهای آزمودنی ارائه کرده و گویای تمام واقعیت باشد(دلاور، ۱۳۸۰: ۱۱۴). پژوهشی کیفی که مبتنی بر نیازها و موضوع‌های مورد توجه در پژوهش‌های فراگیران باشد به دست نیامد. به ویژه، پژوهشی تجربی که دو جنبه پیشگفته و مطرح شده توسط ایزنبرگ و جانسون (Eisenberg & Johnson, 1996) را که تضمین کننده اثربخشی برنامه‌های سواد اطلاعاتی است رعایت کرده باشند یافت نشد. این پژوهش‌ها به علت برخورداری از چارچوبی استاندارد در اجرای برنامه‌ها، ارتباط آنها با نیازهای فراگیران و دستیابی به اطلاعات دقیق از واقعیت‌ها ارزش خاص خود را دارد و نتایج آن می‌تواند بیشتر مورد اعتماد باشد. بنابراین جای خالی چنین پژوهش‌هایی از منظر روش‌شناسی و نیز تأثیر آنها به خوبی احساس می‌شود.

هدف‌ها و ضرورت پژوهش

هدف اصلی این پژوهش بررسی تحول دیدگاه شرکت‌کنندگان در کارگاه‌های سواداطلاعاتی نسبت به نیاز به توانمندی‌های سواداطلاعاتی و تأثیر این مهارت‌ها در پیشبرد پژوهش است. به عبارت دیگر، این پژوهش به دنبال این است که تأثیر برنامه‌های سواداطلاعاتی زمینه‌گرا را بر تغییر نگرش و مهارت‌های شرکت کنندگان بسنجد.

نتایج این پژوهش می‌تواند به نظام آموزشی کمک کند تا برنامه‌های آموزشی سواداطلاعاتی را برای تمام دانشجویان که باید به پژوهش و تهیه پایان‌نامه بپردازند تدارک ببینند.

با توجه به نیاز روزافزون دانشجویان به دسترسی و استفاده از اطلاعات برای پیشبرد پژوهش، مشاهده می‌شود که آنان در زمان انجام پایان‌نامه از مهارت‌های لازم برای جستجو و دستیابی به اطلاعات برخوردار نیستند. از آنجائیکه به طور معمول، برنامه‌های پراکنده سواداطلاعاتی که با نیاز دانشجویان مرتبط نیست یادگیری زیادی به دنبال ندارد و بعد از مدتی به فراموشی سپرده می‌شود، به نظر می‌رسد که ضروریست که برنامه‌ها در زمانی اجر شود که دانشجویان درگیر یک پژوهش واقعی هستند. در چنین موقعیتی، هر مثال یا تجربه‌ای را آنها می‌توانند درون‌سازی کرده و با نیاز خود مقایسه کنند. از طرف دیگر، چون آنها با مشکل پژوهش روبرو هستند، برای حل مشکل در برنامه‌ها شرکت می‌کنند. بنابراین، حداکثر استفاده را از آموخته‌های خود خواهند برد.

پرسش‌های پژوهش

۱) رویکرد و رفتار دانشجویان کارشناسی ارشد رشته‌های مختلف (روانشناسی، علوم تربیتی و کتابداری) در مورد دسترسی و استفاده از اطلاعات قبل و بعد از برگزاری کارگاه‌های سواداطلاعاتی چگونه است؟

۲) چه تفاوتی میان نگرش دانشجویان رشته‌های مختلف (روانشناسی، علوم تربیتی و کتابداری) درباره نیازهای اطلاعاتی، منابع اطلاعاتی مورد نیاز و راهبردهای جستجوشان قبل و بعد از برگزاری کارگاه‌های سواداطلاعاتی وجود دارد؟

روش و مراحل اجرایی طرح

این پژوهش از نظر روش، شبه تجربی و اقدام پژوهی با رویکرد کیفی است و از نظر هدف، کاربردی می‌باشد. نمونه پژوهش حاضر را ۲۱ نفر از دانشجویان داوطلب کارشناسی ارشد رشته‌های علوم تربیتی، روانشناسی و کتابداری و اطلاع‌رسانی (از هر رشته ۷ نفر) تشکیل داد. ولی در کارگاه‌ها ۲۰ نفر شرکت کردند. با توجه به دانش زمینه‌ای دانشجویان کتابداری و اطلاع‌رسانی در ارتباط با مهارت‌های سواداطلاعاتی، لازم بود شرکت کنندگان به دو گروه مجزا تقسیم شوند تا بر اساس نیازها و مهارت‌های هر گروه –که بر اثر دانش زمینه‌ای متفاوت است– برنامه آموزشی مناسب طراحی گردد. برای گردآوری اطلاعات از دو پرسشنامه و یک مصاحبه گروهی استفاده شد.

این پژوهش در چهار مرحله انجام شد و در هر مرحله ابزار گردآوری اطلاعات مربوطه مورد استفاده قرار گرفت.

الف. در مرحله اول، پرسشنامه‌ای مختصر با سؤال‌های باز در زمان ثبت نام توسط شرکت‌کنندگان تکمیل شد. هدف این پرسشنامه شناسایی مرحله‌ای از پژوهش که شرکت‌کنندگان در آن به سر می‌بردند، مهارت‌های آنان در استفاده از اینترنت، مشکلات آنها در جستجو، میزان استفاده آنها از پایگاه‌های اطلاعاتی برای جستجو و هدف اصلی آنها از تمایل به شرکت در کارگاه‌های آموزشی بود. این پرسشنامه از سؤال‌هایی به زبان بسیار ساده تهیه شد و توسط سه نفر از شرکت کنندگان مورد آزمون قرار گرفت.

ب. در مرحله دوم، پیش از برگزاری کارگاه آموزشی، دو گروه مجزا از مصاحبه شوندگان تشکیل شد. با هدف آگاهی از موضوع و کلیدواژه‌هایی که شرکت‌کنندگان در زمان جستجو در زمینه موضوع مورد پژوهش به کار می‌بردند، مهارت‌ها و درک آنها از مفاهیم و مهارت‌های سواداطلاعاتی، مصاحبه طراحی شد. مبنای نظری این مصاحبه استانداردهای سواداطلاعاتی (Association of College and ..., 2000) تشکیل داد. مصاحبه‌های انجام شده با شرکت‌کنندگان به‌طور کامل ضبط و سپس پیاده‌سازی شد. سؤال‌های این مصاحبه‌ها توسط سه نفر از دانشجویان رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی و سه نفر از رشته علوم تربیتی و روانشناسی مورد آزمون قرار گرفت و تغییرات پیشنهاد شده انجام شد. این فرایند پایایی این ابزار را کنترل کرد.

پ. در مرحله سوم، دو کارگاه آموزشی جداگانه برای دو گروه فراهم گردید. بر پایه اطلاعات به دست آمده از پرسشنامه باز که در ابتدای مصاحبه توسط شرکت‌کنندگان تکمیل شد و نیز نتایج به دست آمده از مصاحبه، مشخص شد که موضوع‌های مرتبط با پایان‌نامه آنها چیست. گروه پژوهشگر با کلیدواژه‌های مورد نیاز آشنا شدند و برداشت مناسبی از میزان درک و به‌طور کلی مهارت‌های شرکت-کنندگان در سواداطلاعاتی به دست آوردند. این اطلاعات کمک کرد تا بتوان محتوای کارگاه‌ها، طول زمان آنها و تمرین‌ها را طراحی کرد. کارگاه توسط یک متخصص و دو همکار پژوهشی ارائه شد. در ابتدای هر مبحث، توضیح کلی در مورد موضوع مورد بحث همراه با مثال‌هایی ارائه گردید. در صورت نیاز به نمایش نمونه‌هایی از جستجوها، ابزارها و بسترهای دسترسی به اطلاعات ارائه می‌شد. سپس، به فراگیران فرصت تمرین داده می‌شد. در تمرین‌ها، هر فراگیر بر روی موضوع مرتبط با پژوهش خود تمرکز کرد. در طول برگزاری کارگاه‌ها، ۲ نفر آموزش‌دهنده به فراگیران کمک می‌کردند تا به علت اشتباه‌ها و منطق و فلسفه زیربنایی راهبردهای جستجو پی ببرند و به عبارتی شناخت آنها قبل از کسب مهارت شکل بگیرد. بر

پایه نظریه یادگیری بلوم (Leonard, 2002) هدف پژوهشگران از ارائه کمک به شرکت‌کنندگان آن بود که ابتدا به افزایش شناخت خود در هر مورد پرداخته و سپس با تمرین در آن رابطه به صورت آگاهانه‌ای از شناخت در رسیدن به هدف استفاده کنند. درک کلی که آنها در هر مورد پیدا می‌کردند، به همراه تجربه‌ای که در تمرین‌های طراحی شده بر پایه نیاز آنها به دست می‌آمد، دانش و مهارتی به آنها می‌داد که می‌توانستند در شرایط و موقعیت‌های مختلف استفاده از موتورهای کاوش و یا نظام‌های اطلاع‌رسانی از آن بهره ببرند. گروه آموزش‌دهنده در طول کارگاه، بر پایه مشکلات مشاهده شده فراگیران و یا سؤال‌های آنها و پس از مشورت با یکدیگر، به تأکید بر مفهومی، تغییر و یا افزایش تمرین، تکرار مثال‌های ملموس و یا تغییر و حذف برخی می‌پرداختند. به عبارتی برخی از برنامه‌ها و محتوای آنها بنا بر نیاز فراگیران تغییر می‌کرد. هدف از این تغییرات در زمان اجرا، نزدیک کردن برنامه‌ها، روش‌ها و محتوا به نیازهای شرکت‌کنندگان بود. نتایج برخی از تمرین‌ها نیز به سایر فراگیران نشان داده می‌شد. به این ترتیب فراگیران به اشتباه‌های خود و دیگران پی می‌بردند. این امر شناخت و درک بیشتر آنها را نسبت به مفاهیم ارائه شده بیشتر می‌کرد.

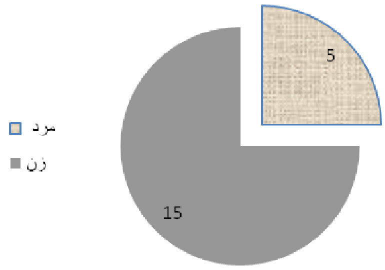
کارگاه ها در دو روز، هر روز به مدت ۸ ساعت برای هر گروه برگزار شد.

ت. در مرحله چهارم، پس از اتمام کارگاه‌ها، پرسشنامه باز دیگری، مشابه پرسشنامه اول، میان شرکت‌کنندگان توزیع شد. این پرسشنامه نیز مانند مرحله اول، براساس استانداردهای سواداطلاعاتی که توسط انجمن کتابخانه‌های دانشکده‌ای و پژوهشی امریکا منتشر شده است، طراحی گردید. بنابراین از نظر محتوا پرسشنامه‌ها یکسان بود، فقط از نظر جمله‌بندی سؤال‌ها قدری با هم متفاوت بود. دلیل آن تجربه پژوهشگران در کارگاه‌های آموزشی پیشین و نیز نتیجه آزمون روایی و پایایی پرسشنامه اول بود. نتیجه آزمون اول نشان داد که برخی از مفاهیم سواداطلاعاتی برای فراگیران قابل درک نیست و شرکت‌کنندگان نمی‌توانستند به پرسش‌های مربوطه پاسخ مناسب بدهند. نتیجه مصاحبه، که در بخش بعد ارائه خواهد شد، نیز این امر را تأیید کرد. به عبارت دیگر، چون قبل از برگزاری کارگاه‌ها دانش کافی در مورد مفاهیم سواداطلاعاتی وجود نداشت باید سؤال‌ها به صورت غیر مستقیم طرح می‌شد. در حالیکه در پرسشنامه دوم این کار صورت نگرفت و شرکت‌کنندگان توانستند سؤال‌ها را درک کنند.

ارائه اطلاعات به دست آمده و تحلیل یافته‌ها

از ۲۱ نفر شرکت در کارگاه‌ها سواداطلاعاتی، در روز مصاحبه ۶ نفر از رشته علوم تربیتی، ۸ نفر

روانشناسی و ۶ نفر کتابداری (در جمع ۲۰ نفر) حضور یافتند. توزیع جنسیتی شرکت‌کنندگان در نمودار زیر آورده شده است.



شکل ۱. توزیع جنسیتی شرکت‌کنندگان در کارگاه‌های آموزشی سواداطلاعاتی

شرکت کنندگان در محدوده سنی ۲۴ تا ۲۸ سال قرار داشته و همه در مرحله تهیه پیشنهاده پژوهش و یا تهیه پیشینه آن بودند. بنابر پیشگفته، به علت پیشینه دانشجویان رشته کتابداری، که برخی از مهارت‌های سواداطلاعاتی را در طول تحصیل کسب می‌کنند، شرکت‌کنندگان به دو گروه کتابداری و غیر کتابداری تقسیم شدند. پس از پرکردن پرسشنامه‌ها، مصاحبه‌ای با هر دو گروه انجام شد. تحلیل متن تهیه شد و نیز یادداشت‌های تکمیلی که پژوهشگران در زمان مصاحبه تهیه کردند نشان داد که دانشجویان رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی درک بهتری نسبت به مهارت‌های سواداطلاعاتی داشته و ادعا می‌کردند که بسترهای دسترسی به اطلاعات را می‌شناسند. همه آنها اظهار داشتند که با برخی از پایگاه‌های مقاله‌ها آشنا هستند و آنها را نام بردند. بیشتر آنها موتور جستجوی گوگل اسکالر را برای دستیابی به متن اصلی مقاله مورد استفاده قرار داده بودند. ولی بیشتر آنها مطرح کردند که نمی‌توانند به منابع مورد نیاز به سادگی و با صرف زمان کم دست یابند. یک نفر عنوان کرد که منابعی که حاصل جستجوی آنهاست بسیار زیاد است و او نمی‌تواند منابع مفید و ضروری را از بین بقیه به راحتی جدا کند. این فرد و فرد دیگری اشاره کردند که آنها به سختی می‌توانند علاقه خود به مطالعه همه آنچه که به دست می‌آورند رها کنند و نیز اضافه کردند که حتی برای تشخیص مفید بودن یک مقاله، به‌طور معمول همه آن را می‌خوانند.

از ۱۴ نفر دانشجویان در گروه‌های روانشناسی و علوم تربیتی، سه نفر پایگاه‌های مورد استفاده برای دستیابی به مقاله‌ها را نام بردند. از جمله این پایگاه‌ها SID, IranDoc, Magiran, ISI بود. در رابطه با مشکلات آنها در دستیابی به اطلاعات مورد نیاز، هر دو گروه به مشکلاتی مشترک اشاره کردند. برخی از این مشکلات به شرح زیر می‌باشد:

- عدم آشنایی با منابع جستجو، حتی مواردی که در دانشگاه وجود دارد،

- آشنا نبودن با چگونگی جستجو در پایگاه‌ها و عدم امکان دریافت متن کامل مقاله‌ها،
- نبود واژه‌های مرتبط با عناوین کتاب‌ها و پایان نامه‌ها در فهرست رایانه‌ای و عدم امکان جستجو،
- عدم کاربرد فهرست‌های رایانه‌ای،
- مشکل در جستجوی کتاب‌ها و پایان‌نامه‌ها و بارگذاری آنها ،
- مشکل در جستجوی منابعی که به موضوع تحقیق آنها مرتبط باشد،
- عدم دسترسی راحت به منبع،
- وجود ابزارهای اندک در زمینه موضوعی مورد نظر،
- عدم بازیافت اطلاعات دقیق، و
- عدم تشخیص اشتباه‌های املایی در فهرست رایانه‌ای کتابخانه.

در رابطه با نیاز به آموزش و محتوای آن، شرکت‌کنندگان گروه کتابداری و اطلاع‌رسانی فرایندی را مورد اشاره قرار دادند که باید پس از جستجو و گردآوری اطلاعات انجام شود؛ یعنی بهره‌گیری از نتایج به دست آمده در پیشبرد پژوهش. برای نمونه، چگونگی تهیه پروپوزال، نوشتن پیشینه پژوهش، مقاله نویسی و یا تهیه ابزار پژوهش. به این ترتیب به نظر می‌رسید آنها نباید مشکلی در مورد جستجو داشته باشند. ولی گروه دیگر عنوان کردند که مشکلات ابتدایی‌تری دارند. بیشتر آنها مواردی چون چگونگی جستجوی کتاب و مقاله مرتبط با موضوع مورد نظر، چگونگی جستجوی پایان‌نامه فارسی و غیر فارسی، چگونگی بارگذاری متن کامل کتاب، و یک نفر چگونگی استفاده از نرم افزار SPSS و نرم افزار سازمان دادن به منابع را نیز از جمله نیازهای آموزشی خود تعیین کردند.

در مصاحبه‌ها تمرکز سؤال‌ها بیشتر بر استانداردهای سواداطلاعاتی بود. سنجش میزان دانش و درک شرکت‌کنندگان از مهارت‌های سواداطلاعاتی که برای پیشبرد پژوهش مورد نیاز است هدف این سؤال‌ها بود. بنابراین، سؤال‌هایی در مورد چگونگی بیان موضوع و یا محدود کردن آن، شناسایی منابع و ابزارهای لازم برای دسترسی به اطلاعات مناسب، تعیین اعتبار منابع اطلاعاتی به دست آمده، چگونگی استناددهی، رعایت حق مؤلف و چگونگی تهیه سیاهه منابع برای آنها طرح شد. در رابطه با چگونگی استفاده از متون مطالعه شده، به علت اینکه بر اساس پیش آزمون سؤال‌های مربوطه خیلی برای پاسخ‌دهندگان پیچیده به نظر رسید و هیچ درکی از آن نداشتند، در این مرحله سؤالی طرح نشد ولی به سؤال‌های پرسشنامه افزوده شد. هدف‌های این سؤال‌ها به ترتیب در پیوند با استانداردهای سواد اطلاعاتی بود.

تحلیل اطلاعات گردآوری شده از طریق مصاحبه و پرسشنامه

در اینجا پاسخ‌های مصاحبه، قبل از کارگاه‌ها، و پرسشنامه، بعد از کارگاه‌ها، با هم مقایسه و تحلیل می‌شود. چون پرسشنامه با سؤال‌های باز طراحی شده بود، هر دو گروه پاسخ‌ها ماهیت کیفی داشت، امکان ارائه نظرات ارائه شده در مصاحبه و نیز پرسشنامه در مقایسه با هم به صورت توصیفی و تحلیلی بوجود آمد. بر پایه عامل پیشینه تحصیلی، چون میزان درک دانشجویان از مهارت‌های سواداطلاعاتی تفاوت داشت، تلاش می‌شود که نتایج به دست آمده به تفکیک گروه اول و دوم (یعنی، به ترتیب شرکت‌کنندگان رشته‌های علوم تربیتی و روانشناسی و رشته کتابداری و اطلاع‌رسانی)، به ترتیب سؤال‌های طرح شده، گزارش و بحث شود.

هدف سؤال اول مصاحبه، شناسایی روش‌هایی بود که شرکت‌کنندگان برای انتخاب موضوع و محدود کردن دامنه آن و در نهایت تبدیل آن به موضوع قابل پژوهش در نظر می‌گرفتند. مصاحبه مشخص کرد که دانشجویان هر دو گروه در مورد فرایند شناسایی موضوع و محدود کردن آن به موضوعی خاص اطلاع درستی نداشتند. برای نمونه، گرچه آنها به صورت فهرست‌وار اعلام کردند که از موتورهای جستجو، مقاله‌های پژوهشی، پایگاه‌ها و پایان‌نامه‌ها استفاده می‌کنند، ولی پراکندگی موارد یاد شده بدون اینکه مشخص شود با چه هدفی از هر یک بهره می‌گیرند نشان از عدم آگاهی آنها از روش مناسب داشت. بر پایه توضیح‌های ارائه شده، به نظر رسید که شرکت‌کنندگان بیشتر از روش آزمون و خطا از هر یک از این ابزارها استفاده می‌کنند. در این رابطه گروه اول به مواردی چون جستجو در گوگل، از کل به جزء رفتن به کمک استاد، استفاده از سایت‌های دانشگاه و ناشران، استفاده از مقالات و مطرح کردن سؤال از استادان و پیگیری آن اشاره داشتند. در این میان دانشجویان گروه دوم، انواع پایگاه‌ها را نیز نام بردند. ولی هر دو گروه اعلام کردند که در مورد محدود کردن موضوع و پی بردن به مسئله مشکل دارند. بیشتر آنها به استاد به عنوان فردی که می‌تواند به آنها کمک کند تا موضوع را محدود کنند، اشاره کردند. به دیگر رو، آنها در خود توانمندی لازم را برای این کار در نظر نمی‌گرفتند و تصور نداشتند که این مهارت یکی از توانمندی‌های یک پژوهشگر است.

پاسخ‌های گروه اول، دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی و روانشناسی، به سؤال اول پرسشنامه در مقایسه با پاسخ‌های سؤال مشابه در قبل از کارگاه نشان می‌دهد که این دانشجویان آگاهانه‌تر به جستجوی اطلاعات و شکل‌دادن به ذهن خود در مورد موضوع مورد نظر برای پژوهش پرداخته‌اند. نکته قابل اهمیت اینست که آنها کسب اطلاعات از منابع مختلف را برای اینکه بتوانند به شناسایی موضوع و جنبه‌های

مختلف آن بپردازند مورد توجه قرار دادند، نه اینکه به پیدا کردن مقاله‌ای پرداخته و انتظار داشته باشند که آن مدرک و یا فقط جستجو در گوگل بتواند ایده لازم را در مورد موضوع در اختیار آنها بگذارد. بر خلاف پاسخ سؤال‌های مصاحبه، ۶ نفر از آنها مراجعه به موتورهای عمومی و تخصصی برای شناسایی موضوع و تعیین ابعاد آن، محدود کردن دامنه موضوع برای پژوهش، را در نظر گرفتند. یک نفر توضیح داد که برای پی‌بردن به موضوع مورد نظر باید مطالعه کند. ۳ نفر انواع راهبردها، مانند بررسی پیشنهادهای پایان‌نامه‌ها، بررسی عنوان‌های آنها و نیز مقاله‌های تحقیقاتی را برای گرفتن ایده به منظور انتخاب موضوعی برای پژوهش مورد اشاره قرار دادند. سه نفر به ارزش کتاب‌های چاپی و نیز منابع الکترونیکی برای دسترسی به اطلاعات و انتخاب موضوع اشاره داشتند. چند مورد از پاسخ‌ها به شرح زیر می‌باشد:

- جستجوی کتابخانه‌ای و مراجعه به چند کتاب مرجع و پایان‌نامه برای مطالعه ابعاد جزئی‌تر برای مشخص کردن حدود مسئله و نیز پیدا کردن کلمه‌های کلیدی و نمای کلی موضوع؛
- تلاش در راستای افزایش اطلاعات حوزه موضوعی و آشنایی با ابعاد موضوع از طریق جستجو در پایگاه‌ها و موتورهای جستجو و نیز محدود کردن مسئله با مطالعه نتایج بازیابی مرتبط؛
- مشخص کردن حوزه موضوعی، انجام جستجو در موتورها، ابرموتورها و موتورهای جستجوی تخصصی و پایگاه‌ها و خاص کردن تدریجی موضوع.

پاسخ‌های گروه دوم، یعنی دانشجویان کتابداری و اطلاع‌رسانی به سؤال اول پرسشنامه، دقیق‌تر بوده و بیشتر با شاخص‌های مهارت اول سواداطلاعاتی در تعیین نیاز و تشخیص مسئله و تعیین ابعاد آن همخوان بود. در این رابطه به طور تقریب همه آنها (۶ نفر) مطالعه را برای شناسایی موضوع و تعیین ابعاد آن در آغاز کار در نظر گرفتند. با کمی تفاوت با گروه اول، آنها برای کسب اطلاعات تنوع منابع اطلاعاتی را در نظر داشتند و بیشتر آنها استفاده از موتورها، پایگاه‌ها، پایان‌نامه‌ها و پیشنهادهای آنان و نیز مشورت با صاحب‌نظران را مورد اشاره قرار دادند. دو نفر به بررسی و مطالعه منابع چاپی نیز اشاره کردند. برخی از مطالب مطرح شده به شرح زیر است:

- جستجوی موضوع به صورت کلی، به منظور شناسایی فعالیت‌های پژوهشی صورت گرفته و کمبودها در آن زمینه، در نظر گرفتن الویت‌های موضوع، بررسی مقاله‌ها و کتاب‌ها و توجه به قابلیت اجرا، امکانات و شرایط مرتبط با موضوع پژوهش؛
- گفتگو با صاحب‌نظران در این حوزه، جستجوی اصطلاحنامه‌ها و یافتن موضوع‌های اخص و مرتبط، یافتن مقالات و بررسی‌های انجام شده در این حوزه و مطالعه آنها برای پی‌بردن به خلاءهای موجود؛

- گسترش دادن دانش موضوعی خود در حوزه مورد نظر، مراجعه به دایره المعارف‌ها و کتاب‌های تشریحی، مرور اجمالی مقاله‌ها در مجله‌های هسته، مطالعه نقد و بررسی‌ها و جستجوهای استنادی و نیز گفتگو با صاحب‌نظران پس از کسب دانش پایه.

در سؤال دوم، شناسایی انواع منابع اطلاعاتی مورد نظر بود. گروه اول در مصاحبه بیشتر به مقاله‌ها و پایگاه‌ها به عنوان ابزارهایی برای دسترسی به اطلاعات اشاره کردند. البته برخی از آنها (دو نفر) از انواع منابع بر پایه روندی که در پژوهش باید طی شود نام بردند، برای نمونه، "*برای تعیین موضوع از دایره المعارف‌ها و بعد مقاله‌های تخصصی و مقاله‌های پژوهشی استفاده می‌کنم*"، "*استفاده از کتاب و دستنامه برای تعیین کلیدواژه‌های موضوع مورد نظر مناسب است*" و یا "*اگر موضوعی بین رشته‌ای باشد، خواندن کتاب‌های فارسی رشته غیر تخصصی راه‌حلی برای دست یافتن به محدوده موضوع است*".

پاسخ‌های سؤال دوم پرسشنامه، نشان از تأثیر کارگاه آموزشی بر آگاهی شرکت‌کنندگان از انواع ابزارها و منابع اطلاعاتی دارد که می‌تواند در مورد جستجوهای تخصصی آنان مفید باشد دارد. در این رابطه گروه اول به ابزارها و منابعی مانند ابر موتورهای کاوش، موتورهای کاوش تخصصی، پایگاه‌ها، مخازن سازمانی، وب‌سایت سازمان‌ها و انجمن‌ها، کتابخانه‌های دیجیتال، کتابخانه‌ها و منابع چاپی اشاره کردند. گروه دوم افزون بر اینکه به انواع منابع اشاره داشتند، دلیل اهمیت آنها را نیز مشخص کردند. برخی از عبارت‌های به کار رفته توسط شرکت‌کنندگان به شرح زیر است:

- پایگاه‌های اطلاعاتی، چون مقاله‌های پژوهشی و معتبر را ارائه می‌کند؛
- گوگل، چون دستیابی به وب‌سایتهای مرتبط با موضوع مورد نظر را تسهیل می‌کند؛
- پایگاه‌های علمی، چون منابع معتبر و روزآمد، به ویژه، گاهی پایان‌نامه‌ها را ارائه می‌کنند؛
- دروازه‌های اطلاعاتی چون دسته‌بندی مناسبی از مطالب ارائه می‌کنند؛
- ابر موتورها برای صرفه‌جویی در زمان جستجو؛
- وب‌سایت نویسنده‌ها برای دستیابی به مقاله‌های آنها؛
- افزون بر موارد بالا، آنها به وب سایت مجله‌ها، مجله‌های دسترسی آزاد و وب‌سایت همایش‌ها نیز اشاره داشتند.

سؤال سوم، در مورد اعتبار سنجی منابع گردآوری شده طرح شد. هدف از طرح این سؤال این بود که مشخص شود که آیا شرکت‌کنندگان درک درستی از این کار دارند، ارزش آن و چگونگی انجام آن را می‌دانند. نتایج مصاحبه نشان داد که هیچ یک از دو گروه درک مناسبی از این امر ندارند. گرچه برخی از آنان، به ویژه در گروه دوم، پس از چند بار طرح سؤال به بیان متفاوت به معیارهایی مانند روزآمدی، مرتبط بودن با موضوع مورد نظر را اشاره کردند، ولی توضیحی در مورد اینکه چگونه می‌توان به کنترل این معیارها پرداخت، ندادند. بنابراین، به نظر رسید که آنها به اعتبار منابع به دست آمده توجه ندارند و

دانش لازم در مورد کنترل آنها را به دست نیاورده‌اند. نتایج به دست آمده از سؤال مربوطه در پرسشنامه پس آزمون نشان از افزایش دانش آنها در این مورد دارد. هر دو گروه آگاهانه معیارهایی مانند اعتبار نویسنده و ناشر، روزآمدی و مرتبط بودن با موضوع مورد نظر را ارزشمند شمردند و اشاره کردند که اعتبار نویسنده را از وابستگی سازمانی او و نیز بررسی سایر آثار و پیشینه تحصیلی، اعتبار ناشران را از طریق بررسی آثار و شهرت آنها می‌توان سنجید. کنترل تاریخ روزآمد سازی سایت‌ها، که ادعا می‌کردند زیاد مورد توجه آنها نبوده است، از جمله معیارهایی بود که هر دو گروه یاد کردند.

هدف سؤال چهارم، سنجش دانش و مهارت شرکت‌کنندگان در نظم بخشی به اطلاعات و منابع به دست آمده و چگونگی استناددهی بود. در پاسخ به پرسش مربوطه در مصاحبه، هر دو گروه ایده خاصی در مورد این سؤال نداشتند. یکی از آنان در گروه دوم گفت: "*نمی‌دانم چگونه به یادداشت‌های خود نظم دهم و چگونه از آنها استفاده کنم*" . فرد دیگری اشاره کرد که "*نمی‌دانم که چگونه ایده‌ها و یادداشت‌ها را ترکیب کنم*" و بالاخر برخی عنوان کردند که "*چگونه می‌توان ساختار کار را کنترل کرد*". در مورد تأثیر کارگاه در رفع این مشکلات تنها نمی‌توان به پاسخ به پرسش مشابه در پرسشنامه بسنده کرد. نتایج مشاهده‌های پژوهشگران در کارگاه‌ها و در زمان انجام تمرین‌ها می‌تواند گویای دانش و مهارت کسب شده در مورد این مهارت است. در کارگاه افزون بر اینکه چگونگی نظم‌دادن به یادداشت‌ها، و استفاده از آنها در نوشتن متن و ساختار نوشته مورد توجه بود، برخی از نرم افزارهای سازمان دادن به منابع و تهیه سیاهه آنها، شیوه‌نامه تهیه منابع و استناددهی نیز معرفی شد. از جمله نرم‌افزارها Endnote, Microsoft Word معرفی و بروشور آموزشی آن در اختیار فراگیران قرار گرفت. در طول تمرین‌ها، شرکت‌کنندگان به منابع به دست آمده بر پایه MS Word نظم دادند، بر پایه سه مقاله‌ای که در ارتباط با موضوع مورد نظر به دست آورده بودند، یادداشت تهیه کردند، به یادداشت‌ها نظم دادند و با استفاده از آنها، فهرست مطالب، یک چکیده و دو پاراگراف نوشتند. در این رابطه ساختار پاراگراف‌ها کنترل شد و از استناد درون متنی برپایه شیوه‌نامه مورد نظر در هر رشته استفاده گردید. چگونگی پیدا کردن شیوه‌نامه‌های نمونه در اینترنت نیز آموزش داده شد. نتایج به دست آمده از مشاهده‌ها، تحلیل تمرین‌های انجام شده و نیز پاسخ به سؤال مربوطه نشان داد که آنها ایده لازم در مورد نظم دادن به اطلاعات را بدست آورده و اهمیت آن را درک کردند. در تهیه چکیده و فهرست مندرجات و پاراگرف‌ها مشخص شد که نظم فکری لازم را نیز در مورد موضوع مورد نظر کسب کرده‌اند. آنها مشخص کردند که "*یادداشتها زیر بنای لازم برای تهیه فهرست*

مطالب را تشکیل می‌دهد و فهرست مطالب نقشه لازم برای تهیه متن را در اختیار قرار می‌دهد". به‌طور مسلم، نمی‌توان انتظار داشت که در یک کارگاه یک روزه که بخشی از آن به مهارت استفاده از اطلاعات به دست آمده و ترکیب آنها اختصاص یافت، شرکت‌کنندگان مهارت نوشتن را به دست آورند. تمرین بیشتر و استفاده از دانش کسب شده می‌تواند تضمین کننده کسب مهارت لازم باشد.

در مورد مسائل اخلاقی مرتبط با حق مؤلف، به‌طور تقریب همه شرکت‌کنندگان در هر دو گروه در مصاحبه اعلام کردند که باید به ایده و یا متن گرفته شده از متون دیگر استناد کرد، ولی آنها اشاره کردند که روش استناددهی را نمی‌دانند. البته به این ادعا و رعایت حق مؤلف توسط تمام شرکت‌کنندگان نمی‌توان زیاد اعتماد کرد، زیرا دو نفر از گروه اول اعلام کردند که "*از مجوز استاد و یا دانشجوی دیگر برای دسترسی به اطلاعات استفاده می‌کنند*". یک نفر نیز از گروه دوم اشاره کرد که "*وقتی که در برخی از متون مشاهده می‌شود که با تغییر بیان متن اصلی، ایده نویسنده مورد استفاده قرار گرفته بدون اینکه به او استناد شود، چرا ما نتوانیم این کار را انجام دهیم*". در تمرین‌ها، چگونگی استناددهی و انواع آن آموزش داده شد. مشاهده تمرین‌ها نشان داد که آنها در دو پاراگرافی که تهیه کردند از استناد بهره گرفتند، ولی بدیهی است که این امر نیز به تمرین زیاد نیاز دارد. در پاسخ به این سؤال که در چه شرایطی استفاده از اطلاعات اخلاقی است، بیشتر آنها به متون دسترسی آزاد و یا استفاده بر پایه پرداخت حق اشتراک و یا کسب مجوز اشاره کردند. آزمون رعایت این امر در عمل توسط شرکت‌کنندگان نیز نیاز به زمان دارد. از طرف دیگر، عوامل چندی نیز در استفاده از اطلاعات به صورت اخلاقی تأثیر گذار خواهد بود، مانند محیط کاری و یا تحصیلی و امکانات آن، کنترل استاد راهنما و رعایت این اصول به صورت کامل توسط خود او و فرهنگ متداول. بنابراین، اگر شرکت‌کننده‌ای به رعایت اصول اخلاقی در استفاده از اطلاعات ادامه نداد، نمی‌توان آنرا به عدم تأثیر گذاری کارگاه نسبت داد. کارگاه دانش لازم را می‌تواند به شرکت‌کنندگان بدهد ولی کسب مهارت به زمان و تمرین مرتبط مداوم نیاز دارد. در این رابطه در پاسخ به پرسش بازی که طرح شده بود، بیشتر آنها ارزش و اهمیت رعایت اصول اخلاقی را در دسترسی و استفاده از اطلاعات شرح دادند.

در نهایت در یک سؤال کلی در پرسشنامه از شرکت‌کنندگان خواسته شد که اعلام کنند در طول کارگاه تا چه میزانی مشکلاتی که در طول پژوهش خود دارند پی بردند و چه آموختند (برای نمونه تا چه میزانی به منابع مورد نیاز دست یافتند و یا تا چه میزانی به تنوع ابزارها و راهبردهای جستجوی مورد نیاز پی بردند).

بررسی نتایج به دست آمده از این سؤال که فقط در پرسشنامه پس آزمون طرح شد، نشان از خشنودی بیشتر آنها از برگزاری کارگاه‌ها بود. این رضایت را می‌توان از گفته‌های آنها به شرح زیر تشخیص داد:

- آشنایی با پایگاه‌ها، بسیار مفید بود
- یافتن منابع مورد نیاز با استفاده از Scirus[1], Mamma[2], Yippy[3]؛
- آشنایی با سایت‌ها و راه‌های رسیدن به منابع؛
- دستیابی به برخی منابع وآشنایی با راه‌هایی که بتوان سریع‌تر به اطلاعات مطمئن دست یافت؛
- آشنایی با روش‌ها و راهبردهای جستجو بسیار مفید بود؛
- آشنایی با موتورها، ابرموتورها، پایگاه‌های اطلاعاتی و روش‌های دستیابی به هدف
- آشنایی با چگونگی استناددهی، انسجام بخشی و ساختاردهی به یادداشت‌ها و توجه به ساختار در زمان مطالعه؛
- آشنایی با ابزارهای استناد MS Word 2007؛
- دستیابی به منابع مورد نیاز پژوهش به میزان زیاد؛
- پیدا کردن کلیدواژه‌های مناسب برای انجام جستجوهای بعدی؛
- استفاده از ابزارهایی که تاکنون مورد توجه نبودند؛
- آشنایی با کلیدواژه‌ها و ترکیب‌های خاص آنها و نیز آشنایی با ابزارهای سازماندهی اطلاعات و استفاده از آن مفید بود؛
- آشنایی با چگونگی یافتن مرور نوشتار و ابزار گردآوری اطلاعات مفید بود؛
- در جهت پاسخگویی به نیاز اطلاعاتی بسیار توانمند شدم؛
- یک مقاله هسته و یک کتاب را با استفاده از ابزارهای معرفی شده در کارگاه یافتم؛
- نسبت به شکل‌های مختلف کلیدواژه و ترکیب‌های آنها توجه بیشتری پیدا کردم؛
- کارگاه بسیار مفید بود.

افزون بر مطالب یاد شده که نشان از خشنودی آنها از دانش و مهارت‌های کسب شده بود، رفتارهایی که آنها در طول کارگاه‌ها و نیز انجام فعالیت‌ها نشان می‌دادند نیز نشان از مفید بودن روند کار داشت. آنها با سماجت جستجوها را انجام می‌دادند؛ با هیجان نتایج را اعلام می‌کردند. در صورتی که مطلبی مرتبط پیدا می‌شد، شادمانه آنرا اعلام می‌نمودند و از آگاهی خود در مورد یک روند جستجوی موفق، پیدا کردن یک ابزار مفید که آنها را به منابع مرتبط و مفید و با روند سریع هدایت می‌کرد، خشنود می‌شدند. تداوم فعالیت‌ها در زمان استراحت و سؤال‌های مرتبط و آگاهانه برخی از آنها در زمان استراحت و در طول کارگاه‌ها، نشانی دیگر از انجام تمرین‌ها و پیش بردن فرایند پژوهش به صورت آگاهانه، لذت از تمرین‌ها، کسب اعتماد به نفس در فرایند تمرین‌ها بود.

---

[1] www.scirus.com
[2] www.mamma.com
[3] www.yippy.com

سخن پایانی

نتایج این پژوهش می‌تواند سنگ بنای مناسبی جهت گذار از تحول در فعالیت‌ها و پژوهش‌های سواداطلاعاتی در ایران از دوره سوم به چهارم باشد[۱]. به دیگر سخن، این پژوهش نه تنها نیاز به برگزاری برنامه‌های سواداطلاعاتی زمینه‌گرا، که به نیازهای اطلاعاتی فراگیران مرتبط باشد، را نشان می‌دهد، بلکه اهمیت استفاده از این روش در حل مشکل دانشجویان در درک مفاهیم پیچیده سواداطلاعاتی را نیز نشان می‌دهد. بر پایه نتایج به دست آمده از مصاحبه، شرکت‌کنندگان درک مناسبی از مفاهیم نداشتند. پرسش‌ها باید به زبانی ساده مطرح می‌شد و آنها پاسخ‌های پراکنده‌ای ارائه می‌کردند. همچنین تصور داشتند که با مهارت و دانش مربوطه آشنا هستند ولی مشکلاتی که یاد می‌کردند نشان از عدم دانش و مهارت در پیوند با بیشتر این موارد بود. افزون بر آن، برخی موفقیت خود را در جستجو وابسته به استاد راهنما و هدایت‌های او می‌دانستند. به عبارتی برای توانمندی‌های خود در محدود کردن موضوع، شناسایی مسئله و دستیابی به اطلاعات مناسب ارزش زیادی در نظر نمی‌گرفتند. این باور بر خلاف هدف نهایی سواداطلاعاتی است که بر توانمندسازی افراد برای دستیابی مادام‌العمر به اطلاعات تأکید دارد. در نهایت گفته برخی از آنها نشان از افزایش درک و کسب اعتماد به نفس در فرایند پژوهش دارد.

بنابراین، بر مبنای توضیح‌های ارائه شده، در پاسخ به سؤال اول پژوهش می‌توان ادعا کرد که آنها درک مناسبی از مفاهیم سواداطلاعاتی به دست آوردند. پاسخ‌های گویا و مرتبطی که به سؤال‌های پس آزمون می‌دادند بهترین گواه این ادعاست. در پاسخ به سؤال دوم پژوهش می‌توان گفت که آنها دانش مرتبط با مهارت‌ها را کسب کرده، به ارزش آنها در پیشبرد پژوهش پی‌بردند و برخی از مهارت‌های لازم را کسب کردند. برای نمونه یک نفر اظهار داشت: "*در جهت پاسخگویی به نیاز اطلاعاتی بسیار توانمند شدم*"، فراگیری مهارت‌های سواداطلاعاتی به آنها اعتماد به نفس پیشبرد پژوهش را داد. بنابر مطالب یاد شده و شواهد ارائه شده، تفاوت عمده‌ای میان نگرش دانشجویان هر دو گروه (روانشناسی، علوم تربیتی و کتابداری و اطلاع‌رسانی) درباره نیازهای اطلاعاتی، منابع اطلاعاتی مورد نیاز و راهبردهای جستجوشان قبل و بعد از برگزاری کارگاه‌های سواداطلاعاتی بوجود آمد. به ادعای بیشتر شرکت‌کنندگان، برگزاری کارگاه‌های سواداطلاعاتی زمینه‌گرا موفق ارزیابی شد. این موفقیت نه تنها در نتیجه رویکرد زمینه‌گرای این

---

[۱]. به دسته‌بندی چهارگانه بروس (Bruce, 2000) روی دوره‌های پژوهشی در زمینه سواداطلاعاتی در بخش پژوهش‌های خارج از ایران مراجعه شود.

کارگاه‌ها بود، بلکه به نظر می‌رسد عوامل دیگری مانند تغییراتی که در زمان اجرا و بنا به نیاز فراگیران در برگزاری کارگاه‌ها داده می‌شد، و نیز تمرین‌ها و هدایت کارگاه‌ها توسط سه نفر می‌تواند در اثربخشی آنها مؤثر باشد. پژوهش‌های آینده که بتواند این اثرات را مورد سنجش قرار دهد از توصیه‌های این پژوهش می‌باشد.

بر پایه نتایج به دست آمده می‌توان پیشنهادهای زیر را ارائه کرد:

- کارگاه‌های زمینه‌گرا برای تمام دانشجویان تحصیلات تکمیلی قبل از شروع پروپوزال و در زمان تهیه مرور نوشتار برگزار گردد.
- کارگاه‌های زمینه‌گرا برای اعضای هیأت علمی با هدف‌های متفاوت برگزار گردد.
- انتخاب واحد پایان‌نامه و نیز ارتقاء اعضای هیأت علمی بستگی به گذرانیدن این کارگاه‌ها داشته باشد (مانند بسیاری از کشورهای توسعه یافته).
- چگونگی برگزاری کارگاه‌های زمینه‌گرا به کتابداران در آموزش‌های ضمن خدمت تدریس شود.
- کارگاه‌های زمینه‌گرا برای دانشجویان کارشناسی در پیوند با برخی از درس‌ها مانند روش تحقیق، مطالعه مستقل و ... برگزار شود.

سپاسگزاری

انجام این پژوهش بدون حمایت مادی و معنوی دانشگاه فردوسی مشهد مشکل می‌نمود. این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی مصوب شورای پژوهشی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی با کد ۲/۱۵۲۲۹ می‌باشد.

کتابنامه

انتظاریان، ناهید، حسینی، وجیهه، دادخواه، نیره، رهنما، ساناز، حسینی، سید مهدی و میر حسینی، ناهید بیگم (۱۳۸۸). *رهنمودها و استانداردهای کتابخانه های آموزشگاهی به انضمام رهنمودهایی برای توسعه سواد اطلاعاتی و فراگیران قرن بیست و یکم*. (زیر نظر مهری پریرخ). تهران: نشر کتابدار.

باب الحوائجی و عینی، اکرم (۱۳۸۸). تحلیل محتوای میزان به کارگیری استانداردهای سواداطلاعاتی در دو ساحت تربیت سند ملی چشم انداز بیست ساله آموزش و پرورش (ساحت فرهنگی- هنری و ساحت علمی –فناوری). *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۱۲(۴).

بختیار زاده، اصغر (۱۳۸۱). *بررسی سواداطلاعاتی دانشجویان سال آخر دوره کارشناسی دانشگاه الزهرا.*

(پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشت درمانی ایران).

پندپذیر، معصومه و چشمه سهرابی، مظفر (۱۳۸۹). بررسی سواداطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه براساس مدل شش مهارت بزرگ آیزنبرگ و برکویتز. *تحقیقات اطلاع‌رسانی و کتابخانه‌های عمومی (پیام کتابخانه)*، ۱۶(۲): ۱۱۵-۱۳۷.

تاناسکوویچ، انیس (۱۳۶۱). آموزش استفاده کننده به عنوان بخشی از برنامه ریزی و مدیریت خدمات اطلاع‌رسانی. (ترجمه مهری پریرخ) در چند مقاله درباره علم اطلاع‌رسانی و کتابداری. تهران: سازمان انرژی اتمی ایران، مرکز اطلاعات هسته‌ای.

تقوی، مهدی (۱۳۷۶). *طرح تدوین و تولید نرم افزار چند رسانه‌ای آموزشی شیوه بهره گیری از کتابخانه*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشگاه تهران، ۱۳۷۶).

پریرخ، مهری (۱۳۸۶). *آموزش سواداطلاعاتی: مفاهیم، روشها و برنامه‌ها*. تهران: کتابدار.

جولاهی ساروی، لاله (۱۳۸۵). *بررسی میزان سواداطلاعاتی سرپرستاران بیمارستان های حصوصی شهر تهران*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال).

دلاور، علی (۱۳۸۰). *روش تحقیق در روان شناسی و علوم تربیتی*. تهران: نشر ویرایش.

سیامک، مرضیه و داورپناه، محمدرضا (۱۳۸۸). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه سنجش سواد اطلاعاتی پایه و واقعی دانشجویان مقطع کارشناسی. *کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۱۲ (۱).

طباطبایی، ناهید (۱۳۷۸). *بررسی مفهوم سواداطلاعاتی (تحلیل محتوای مقالات)*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشگاه تهران، ۱۳۷۸).

طبیب‌نیا، ویدا (۱۳۸۵). *بررسی سواداطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده اقتصاد علامه طباطبایی*. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات).

فتاحی، رحمت الله (۱۳۶۷). رهنمودهایی برای آموزش روش استفاده از کتابخانه های علوم پزشکی. ارائه شده در اولین سمینار کتابداری و اطلاع‌رسانی پزشکی در ایران ۱۶ – ۱۷ اسفند ۱۳۶۷.

قاسمی، علی حسین (۱۳۸۵). بررسی وضعیت سواداطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی و انطباق آن با استانداردهای سواداطلاعاتی. (پایان‌نامه دکترای علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشگاه فردوسی

مشهد، ۱۳۸۵).

مقدس زاده، حسن (۱۳۸۵). بررسی میزان سواداطلاعاتی اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد مشهد. (پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات).

ALA (1989). *Final Report from the Presidential Committee on Information Literacy:* avail: http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.htm

ACRL (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education: Standards, Performance Indicators and Outcome*. Chicago: Association of College & Research Libraries. Retrieved Jun 25, 2010 Available at: http://www.ala.org/content/NavigationMenu/ACRL/Standards-and-Guidelines/Standards-and-Guidelines-by-Topic.htm.

Ambrey, D. & Newham, G. (2006). Information Literacy in Context: the way forward. Retrieved 2010-06-24 From: http://www.fyhe.com.au/past_papers/2006/Nuts%20&%20Bolts/Ambery.pdf

Asselin, M. & Lam, V. (2007). A Critical Examination of Information Literacy Instruction During a Grade 9 Research Project. *Studies in Media & Information Literacy Education*, 7 (4): 1–18.

Bruce, C. (2000) 'Information Literacy Research: Dimensions of the Emerging Collective Consciousness', *Australian Academic Research Libraries.* 31 (2): 91–109.

Chu, S. K. W., Tse, S. K., Chown, K. (2011). Using collaborative teaching and inquiry project-based learning to help primary school students develop information literacy and information skills. *Library & Information Science Research*, 33 (2): 132-143. Retrieved Jan 5, 2011 from: Science Direct Database.

Eisenberg, M.B., Johnson, D. (1996). Computer Skills for Information Problem-Solving: Learning and Teaching Technology in Context. ERIC Digest ED392463. Retrived May 20, 2011 from: ERIC Database.

Hepworth, M., & Smith, M. (2008). Workplace Information Literacy for Administrative Staff in Higher Education. *Australian Library Journal, 57* (3): 212-236.

Hoyer, J. (2011). Information is Social: Information Literacy in Context. *Reference Services Review*, 39 (1): 10-23. Retrieved May 17, 2011 from: Emerald Database.

Hunt, F., & Birks, J. (2004). Best Practices in Information Literacy. *Portal Libraries and the Academy*, *4*(1): 27-39. Retrieved May 20, 2011 from http://muse.jhu.edu/content/crossref/journals/portal_libraries_and_the_academy/v004/4.1hunt.html

Johnston, B. & Anderson, T. (2005). Information literacy and study skills. In *An overview of research for LT Scotland*. Cambridge: Cambridge Training and Development ltd. Retrieved Jun 22, 2010 from http://www.ltscotland.org.uk/Images/overview_of_researchv2_tcm4-285566.pdf

Leonard, D.C. (2002). *Learning theories: Ato Z.* Westport, CT: Greenwood Press.

Lloyd, A. & Williamson, K. (2008). Towards an understanding of information literacy in context: Implications for research. *Journal of Librarianship and Information Science,*

40 (1): 3- 12.

Patterson, A. (2009) A needs analysis for information literacy provision for research: a case study in University College Dublin. Journal of Information Literacy. 3 (1): 5-18. Retrieved Jun 22, 2010 from http://ojs.lboro.ac.uk/ojs/index.php/JIL/article/view/PRA-V3-I1-2009-1

Reder, S., & Davila, E. (2005). Context and Literacy Practices. *Annual Review of Applied Linguistics*, *25*: 170-187. Retrieved from http://www.journals.cambridge.org/abstract_S0267190505000097

Sun, P. (2002). Information Literacy in Chinese Higher Education. *Library Trends,* 51 (2): 210-217.

Waller, L. E. (2009). *Information Skills Provision: Mapping the information skills of Cambridge undergraduates and induction/training provision across the University*. *IRIS Project report*. Retrived Jun 22, 2010 from http://arcadiaproject.lib.cam.ac.uk/docs/Report_IRIS_final.pdf